LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XXXX, z. 4 – 2021

DOI: 10.17951/lrp.2021.40.4.??-??

Rafał Wawer
ORCID – 0000-0001-8643-8334
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA W POLSKIM DYSKURSIE – RODZAJE I ZMIENNE

Wprowadzenie: Zagadnienie efektywności kształcenia jest ujmowane w sferze cech wartości teoretycznych, ale również aplikacyjnych. Efektywność konotuje z wielowymiarowością i wielowątkowością. W edukacji termin „efektywność" występuje dualnie, w znaczeniu węższym i szerszym. W znaczeniu węższym – efektywność przeciwstawiana jest ilości. W drugim przypadku efektywność łączy cechy mierzalne i niemierzalne. Tekst artykułu w znaczącej części odnosi się do polskich eksploracji badawczych tego obszaru, choć również w pewnych miejscach cytuje stanowiska zagranicznych badaczy.
Cel badań: W tym obszarze możemy założyć celowość przeglądu zmiennych występujących przy badaniu i posługiwaniu się efektywnością kształcenia, tj. dotyczących: pracy uczniów/studentów, nauczycieli, celów kształcenia, zasad kształcenia, treści kształcenia, metod i form kształcenia, środków dydaktycznych, bazy materialno-technicznej i innych zmiennych.
Stan wiedzy: W aspekcie historycznym efektywność w nauczaniu stawiała nauczycielom i uczniom oczekiwania w sferze osiągnięć: poznawczych, emocjonalnych i psychomotorycznych. Na płaszczyźnie poznawczej przedmiotem dociekań była: wiedza, rozumienie, zastosowanie, analiza, synteza. W sferze emocjonalnej: postrzeganie, reakcja, wartościowanie, organizowanie, charakteryzowanie, a w sferze psychomotorycznej: percepcja, postawa, reagowanie kierowane, adaptacja, oryginalność.
Podsumowanie: Aspekty efektywności kształcenia szkolnego przenikają się i nie są łatwe do rozdzielenia. Dla doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego należy nadal prowadzić badania nad różnymi postaciami efektywności, które w tym obszarze występują. Jest to oczywiste jeśli traktujemy efektywność kształcenia, jako globalną nazwę dla jej rozmaitych odmian.

Słowa kluczowe: efektywność kształcenia, proces kształcenia, wskaźniki, nauczanie

WPROWADZENIE

Efektywności kształcenia w literaturze jest ujmowana w płaszczyźnie cechy wartości teoretycznych i utylitarnych. Już na wstępie kłopot z wyjaśnieniem stwarza interdyscyplinarność samego terminu, ale również jego niejednoznaczność. Jak pisze Bolesław Kuc, „[e]fektywność pozostaje podstawową kategorią wykorzystywaną do opisu stanu, funkcjonowania oraz szans rozwojowych różnego rodzaju organizacji, a w szczególności podmiotów gospodarczych" (por. Kuc, 2015). W teorii zarządzania dominuje pojęcie efektywności organizacyjnej i ekonomicznej. W przypadku pierwszej jest to zdolność przedsiębiorstwa do bieżącego i strategicznego przystosowania się do zmian w otoczeniu oraz produktywnego wykorzystania posiadanych zasobów dla realizacji przyjętej struktury celów. Efektywność ekonomiczna natomiast, wywodzi się z zasady racjonalnego gospodarowania oznaczając osiąganie wyników przy możliwie najniższych nakładach albo uzyskiwanie możliwie jak najwyższego wyniku z danej ilości nakładów (por. Rummler, Brache, 2000).

Tak oto fundamentalne definicje efektywności zaczerpnięte z teorii zarządzania, stanowią podstawę do rozpatrywania efektywności w obszarze edukacji. Dla teoretyków dydaktyki „efektywność kształcenia" jest pojęciem niejednoznacznym. W obszarze nauk pedagogicznych spotykamy wiele różnych koncepcji, a nawet kontrowersji dotyczących efektywności nauczania/uczenia się (zob. Kowal, 2013, s. 2). W odniesieniu do efektywności brakuje „precyzyjnych definicji tego pojęcia, zarówno w literaturze światowej, publikowanej głównie w języku angielskim, jak i w języku polskim" (Mesjasz, 2009, s. 277).

W edukacji termin „efektywność" występuje dualnie, w znaczeniu węższym i szerszym (zob. Denek, 2013). Podając za Zbigniewem Drozdowiczem (2008) „[…] w znaczeniu węższym, efektywność przeciwstawiana jest ilości. Określa te cechy i właściwości, które nie dają się zmierzyć, a są do opisu działania szkoły niezbędne. Można tego dokonać przez: deprecjację, selekcję, zmianę logiki czy opinię środowiska. W drugim przypadku efektywność, łączy cechy mierzalne i niemierzalne" (s. 37).

PROBLEM I CEL BADAŃ

Prowadzone dotychczas badania nad efektywnością dotyczą różnych sfer życia społecznego i gospodarczego. Dlatego ważna jest potrzeba dokonania przeglądu tego interdyscyplinarnego stanowiska. Mając na uwadze obszar edukacji oraz obecnie powszechnie prowadzone ewaluacje różnych szczebli kształcenia, działania takie (np. kształcenia na odległość) wymagają systemowego i rzetelnego podejścia

przy ich ocenie. W tekście dokonano próby opisu wybranych, najistotniejszych aspektów omawianego zagadnienia.

STAN WIEDZY. EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA W SFERACH OSIĄGNIĘĆ

Zagadnienie efektywności kształcenia pojawiło się w latach 60. XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Jak pisze Kazimierz Wenta (2013b), „[…] przekaz, który towarzyszył tej problematyce stanowił swoistą dźwignię rozwojową, w czasach współczesnych traktowaną, jako kapitał ludzki" (s. 57–71).

W Polsce problematyka efektywności kształcenia jest obecna jest od początku lat 80. Prekursorem badań w tym zakresie był Kazimierz Denek. Jak pisze Wenta (zob. Wenta, 2013b; za Denek, 1981), „[…] koncentrował się nad procesem kształcenia, jako funkcją wielu zmiennych, tzn. dotyczących: pracy uczniów/studentów, nauczycieli i nauczycieli akademickich, celów kształcenia, zasad kształcenia, treści kształcenia, metod kształcenia, form kształcenia, środków dydaktycznych, bazy materialno-technicznej, procedur kontroli i oceny, czasu kształcenia i innych zmiennych" (s. 24). W XXI wieku, efektywność kształcenia zyskała nowe kręgi naukowej uwagi. Mamy tutaj na myśli aspekty: psychologiczne, socjologiczne czy kulturalne. Antonina Gurycka i Mirosław Kofta, wyrażają zdanie, „Psychologiczne ujęcie efektywności (np. danej szkoły), dotyczy wyników związanych z indywidualnym rozwojem ucznia/studenta w zakresie: procesów myślenia, rozwoju mowy, zdolności poznawczych, zainteresowań, samodzielności poznawczej, tempa i stylów uczenia się, dążeń, zamiłowań, potrzeb psychicznych itp. Wiąże się to z oceną psychologicznej efektywności szkoły/uczelni nawiązującej do kryteriów: podmiotowości, indywidualnych doświadczeń, interakcji społecznych oraz aktywności o różnej mocy stymulacji" (zob. Gurycka, Kofta 1993, s. 6). Natomiast socjologiczna sfera oceny efektywności pracy szkoły była związana była w pierwszej kolejności z wypełnianiem wielu założonych celów, zadań edukacyjnych i funkcji społecznych. Kwestię tę poruszył Jan Szczepański (zob. 1981, s. 9), który pisał, że „może być ona mierzona przygotowaniem absolwentów do uczestnictwa w życiu grupy, radzeniem sobie w różnych sytuacjach życia, umiejętnością pokierowania życiem rodzinnym, uczestnictwem w organizacjach. Przy czym ważna jest także efektywność kulturalna, mierzona efektywnością twórczą uczniów i absolwentów, albo też uczestnictwem absolwentów w dziedzictwie kulturowym narodu i zdolnością do jego pomnażania". Ten aspekt badań poruszali również inni uczeni Pierre Bourdieu, Peter Bernstein i inni, a w kraju: Zbigniew Kwieciński, Czesław Kupisiewicz, Jan Niemiec, Mirosław Szymański, Julian Radziewicz i inni (por. Kwieciński, Witkowski, 1990).

RODZAJE EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA

Obecnie, warunki i możliwości zdobywanie wiedzy (uczenia się) podlegają ciągłej zmienianie, czyniąc proces kształcenia wydajnym i nieskomplikowanym. Nowe metody pozyskiwania dowolnej informacji determinowane są współczesnymi narzędziami komunikacji i globalną informatyzacją społeczeństw. System „edukacji wymaga zmian przystosowujących go do wymagań gospodarki i potrzeb współczesnego społeczeństwa. Konieczne jest odejście od pasywnego przekazywania wiedzy w stronę interaktywnego trenowania umiejętności" (zob. Maison, 2016, s. 16).

Miarą poziomu kształcenia dowolnej placówki edukacyjnej jest ewaluacja wiedzy i umiejętności absolwenta. Kształcenie zatem odbywa się w określonej rzeczywistości, gdzie wiedza i umiejętności stają się towarem sprzedawanym za konkretną „cenę". Dlatego istotne staje się dokonanie oceny pracy szkoły i uczestników działalności edukacyjnej z uwzględnieniem relacji między: nakładami, kosztami kształcenia, a uzyskaną przez ucznia/studenta wiedzą. Warty podkreślenia jest pogląd, że podnoszenie jakości, szczególnie jakości pracy szkoły, nie jest działaniem jednorazowym, gdyż wymaga wiele czasu i zaangażowania ludzi odpowiedzialnych za ten proces. Można więc stwierdzić, że poprawa jakości pracy szkoły polega na prowadzeniu systematycznych działań, które prowadzą do rozwoju na poziomie szkoły, zespołu nauczycieli i jednostek (nauczycieli i uczniów) w zakresie określania celów, planowania, kultury i klimatu, kierowania i organizacji, procesów nauczania i uczenia się (zob. Buchcic, 2014, s. 132).

Problematyka efektywności kształcenia, już od wielu dekad, należy do zainteresowań badawczych dydaktyki Jest to oczywiste, ponieważ jak piszą Czesław Kupisiewicz i Wincenty Okoń, „[…] dydaktyka ogólna zajmuje się procesem nauczania i uczenia się, warunkami, w których on przebiega oraz efektami, czyli wynikami" (zob. Kupisiewicz, 1988; Okoń, 1987).

Warto zwrócić uwagę, że pojęcie efektywności kształcenia pomimo przeobrażenia systemu edukacyjnego zasadniczo nie zmieniło się. Zarówno w przeszłości, jak i w teraźniejszości czynniki subiektywne (nauczyciel i uczeń) oraz czynniki obiektywne (zasady i metody nauczania) nadal odgrywają pierwszoplanową rolę w procesie dydaktycznym i w głównej mierze warunkują efektywność edukacji. Dobrym przykładem tej sentencji są m.in. rozprawy naukowe z drugiej dekady XXI wieku (zob. Hnatiuk, 2020; Błażejewski, 2013; Janicka-Panek, 2018; Jeruszka, 2013).

Należy jednak pamiętać, że efektywność kształcenia pod koniec XX wieku była rozpatrywana w jednym kontekście – podniesienia jakości procesu nauczania. W tym obszarze badano i modyfikowano komponenty owego procesu, których doskonalenie zwiększało poziom kształcenia. Gromadzone doświadczania w badaniu jakości kształcenia doprowadziło do przewartościowania oceny samego

procesu. Spowodowało to przesunięcie efektywności kształcenia do kategorii metodologicznej. Oznacza to stworzenie miary procesu, w podziale jakościowym i ilościowym. Owo przesunięcie efektywności nadało mu charakteru wartościującego, uzależnionego wieloma predykatorami nauczania i uczenia się.

Co zatem obejmuje jakość kształcenia, którą można nazywać efektywnością? Na to pytanie odpowiedział Krzysztof Kruszewski (1987): „[e]fektywność kształcenia wyraża zespół pozytywnych cech procesu kształcenia, działań sensownych, społecznie i ekonomicznie uzasadnionych, przynoszących najlepsze rezultaty w postaci wyników w nauce, obejmujących: wiedzę, umiejętności, nawyki, zainteresowania i zdolności poznawcze, oraz motywy, przekonanie i przyzwyczajenie do ustawicznego kształcenia się" (s. 135). Pierwszym rodzajem efektywność jest efektywności kształcenia szkolnego. Składowymi w tym zakresie pozostają: zakres, trwałość wiedzy oraz jej poziom, samodzielne myślenie, operatywność i optymalność wiedzy, skuteczność, sprawność, ekonomiczność.

Zatem efektywność kształcenia szkolnego jest systematycznym miernikiem poziomu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Można ją odnieść do uczniów danej klasy, szkoły czy całej edukacji narodowej. Efektywność edukacji szkolnej w sensie dydaktycznym wyraża zespół przedsięwzięć pozwalających na osiąganie maksymalnych wyników w nauce przy minimalnym nakładzie czasu oraz wysiłków nauczyciela i uczniów. Stwierdzoną efektywność kształcenia szkolnego należy odnieść do realnych warunków procesu dydaktyczno-wychowawczego. Ma ona wielowymiarowy charakter, wynikający z samych procesów edukacyjnych i ich rezultatów. Dlatego właśnie termin „efektywność edukacji szkolnej", użyty bez dodatków objaśniających, pozostaje wieloznaczny. Z przeglądu literatury wynika, że nie powinno mówić się o efektywności edukacji szkolnej w ogóle. Trzeba określić bliżej aspekt tego typu rozważań. Przyjmując za wyróżnik znaczenie pomiaru efektywności dla systemu edukacji. Możemy wyspecyfikować efektywność wewnętrzną i zewnętrzną. Do czynników wewnętrznych warunkujących jakość kształcenia należy zaliczyć wszelkie parametry, które tkwią wewnątrz jednostki realizującej proces kształcenia, do których można zaliczyć m.in. jakość, otwartość studentów, charakter realizowanych treści programowych w ramach uprawianej dyscypliny. Do czynników zewnętrznych warunkujących jakość kształcenia należy zaliczyć wszystko, co stanowi otoczenie jednostki realizującej proces kształcenia. W tej grupie czynników znaczenie mogą mieć: położenie jednostki realizującej proces (tereny gęsto lub słabo zaludnione, dobrze bądź źle skomunikowane, silnie albo słabo uprzemysłowione itp.), prawo, budżet, chłonność rynku pracy, rodzaj kształcenia realizowany przez jednostkę. (zob. Grudowski, 2012, s. 394–403).

Pogląd ten uzupełnia Waldemar Furmanek (2012): „pierwsza z nich (wewnętrzna) zachodzi w obrębie systemu dydaktycznego i podporządkowana jest realizacji

zakładanych celów edukacyjnych. Ma ona charakter efektywności w znaczeniu dosłownym. Może być określona mianem efektywności procesów uczenia się i nauczania. Realizowana jest w trakcie trwania owych procesów, a jej wyniki umożliwiają ocenę trafności rozwiązań bądź wprowadzenie działań naprawczych. Druga (zewnętrza) dotyczy pomiaru efektów działań ocenianych po zakończeniu procesu edukacyjnego. Zwykle dotyczy efektywności różnych form edukacji zawodowej, przyjmując postać monitorowania karier zawodowych absolwentów, również ich przydatności zawodowej" (s. 18). To ważne ponieważ wyzwaniem jest ciągły rozdźwięk pomiędzy edukacją formalną a zapotrzebowaniem rynku i łączące się z tym zjawisko spadku znaczenia wykształcenia uniwersyteckiego, które często nie jest w stanie przygotować absolwentów odpowiednio do wymogów rynku pracy (zob. Duda, 2015, s. 27).

W efektywności zewnętrznej za podstawę przyjmuje się postulowane funkcje teleologiczne danego systemu, formy lub procesu edukacyjnego. Z tego powodu mówi się o efektywności kursu, zajęć doskonalących, efektywności edukacji na odległość itd. Odnosi się je do rzeczywistych osiągnięć uczących się. Wskaźniki tego rodzaju efektywności wiążą się np. z kompetencjami wykorzystywania wiedzy w sytuacjach pracy zawodowej, stanowiąc podstawę określania tego rodzaju efektywności mianem efektywności funkcjonalnej, operatywnej bądź efektywności faktycznej, w tym także efektywności działalności zawodowej (zob. Furmanek, 2012, s. 18).

Furmanek (2012) dokonuje jeszcze jednego podziału efektywności kształcenia, przyjmując za podstawę klasyfikacji procedurę i treść ocen. W związku z tym wyróżnia efektywność opisową (instrumentalną) oraz efektywność zasadniczą (normatywną).

Pierwsza (instrumentalna) jest związana z badaniem i opisem relacji środków w stosunku do celów. Wybór efektywnych środków zachodzi wtedy, gdy zapewniają one skuteczną realizację celów. Drugi z wymienionych rodzajów, (efektywność zasadnicza/dydaktyczna), obejmuje ocenę wpływu wszystkich komponentów systemu na osiągnięcia dydaktyczne uczniów. Efektywność dydaktyczna odnosi się do pomiarów i ocen różnych kategorii teleologii kształcenia, zwykle uczenia się i nauczania. Wyraża ona poziom wyników rzeczywiście osiągnięty, czyli służy określaniu rzeczywistej funkcji danego kształcenia. Opiera się ją na podstawie wybranej za fundamentalną, taksonomii celów edukacyjnych – mówimy wtedy o efektywności jednowymiarowej (s. 22).

Dobór taksonomii jednowymiarowej lub wielowymiarowej wiąże się z przyjęciem „jakiegoś" założenia metodologicznego. Możemy bowiem określać efektywność, wykorzystując podejście addytywne i mierzyć wybrane kategorie osiągnięć, których suma ma być wyrazem efektywności globalnej. Przyjmując za podstawę

podejście systemowe, stajemy wobec konieczności uwzględnienia wszystkich kategorii teleologicznych – mówimy wtedy o efektywności wielowymiarowej, systemowej. Ważne jest, aby wszystkie czynniki konstytuujące pracę szkoły były ze sobą możliwie najbardziej spójne i uzyskiwały zamierzone efekty. Wiąże się to również z dalszymi rozróżnieniami tzn. efektywności statycznej i efektywności dynamicznej. Pomiar i ocena efektywności dydaktycznej jest zawsze komponentem ściśle powiązanym z innymi składnikami systemu dydaktycznego. Możemy także oceniać wielkość wpływu danego składnika na współprzyczynianie się osiąganiu zakładanych celów. Inaczej zaś to ujmując, możemy pytać o skuteczność zastosowania, np. metod symulacji komputerowej w konkretnym procesie dydaktycznym. Jej sens wynika z praw uczenia się i potrzeb systematycznego, ciągłego i zróżnicowanego wspomagania uczących się.

Efektywność dydaktyczna we wszystkich swoich rodzajach ma spełnić dwie podstawowe funkcje: diagnostyczną i formalną. Wspomniane dwie funkcje efektywności wzajemnie się uzupełniają. Istnieje m.in. ścisła współzależność. Oznacza to, że znając potrzeby przyszłego pracodawcy, należy dążyć do wychowania dobrego pracownika. Nauczyciel wtedy może odpowiednio modelować projektowane i realizowane procesy edukacyjne, nie rezygnując z wymagań, jakie wynikają z postulowanych funkcji teleologicznych, np. zapisanych w programie kształcenia.

Dalsze rodzaje efektywności mogą być określone przy przyjęciu za podstawę korzyści, jakie osiągamy dzięki procesowi edukacyjnemu. W takim przypadku mówimy o efektywności indywidualnej, społecznej, ekonomicznej i pozaekonomicznej. Te rodzaje możemy odnieść do wcześniej wspomnianych, efektywności zewnętrznej i wewnętrznej. Każdy z rodzajów efektywności, w zależności od przyjętej metodologii badań, może mieć charakter efektywności ilościowej bądź jakościowej, ale także ilościowo-jakościowej lub jakościowo-ilościowej. Przyjmując za fundament wartościowania koszty (w rozumieniu ekonomicznym), możemy oceniać efektywność ekonomiczną opisywaną ilościowo. To zaś stanowi obiekt zainteresowań dziedziny zwanej ekonomiką oświaty. Podobnie jak ocena efektywności rozpatrywanej w kontekście wyników procesu edukacji, tak i ewaluacja efektywności finansowej różnych form edukacji jest trudna. Wynika to ze złożoności całego procesu i będącej jej konsekwencją konieczności wyselekcjonowania kategorii finansowych istotnych z punktu widzenia jego oceny oraz problemów z oszacowaniem wielkości, jakie występują w ramach poszczególnych kategorii. Przyjęte kryteria mogą zdecydować o wyniku analizy i wpłynąć na kształt wynikających z niej wniosków. Analiza efektywności finansowej może być przeprowadzona zarówno w celu porównania różnych form procesu edukacyjnego odnoszących się do wybranego zakresu wiedzy, jak i oceny konkretnej formy edukacji na odległość (zob. Adamska, 2017, s. 83–95).

WSKAŹNIKI EFEKTYWNOŚCI

W pomiarze efektywności w obszarze edukacji posługujemy się wskaźnikami. Wskaźniki umożliwiają wskazanie i opis rezultatów kształcenia, ponieważ stanowią wyróżniki zmiennych. Przyjmują dualnie – charakter jednostkowy lub kompleksowy, ilościowy bądź jakościowy. Oba aspekty możemy podzielić na mierzalne i niemierzalne. Do wskaźników mierzalnych (możliwych do wyrażenia przy pomocy liczb) można zaliczyć: ilość uczniów, przedmiotów, absolwentów itp. Wskaźniki niemierzalne przyjmują cechy opisu jakościowego, do których zaliczymy: pracowitość, pilność, staranność itp.

Innymi wskaźnikami będziemy się posługiwać, jeżeli efektywność w sferze edukacji będziemy rozpatrywać w aspekcie przyswajania wiedzy. Wtedy istotne znaczenie w pomiarze odgrywa czas. Jest on środkiem oceny kształcenia, jednak działa on w ścisłych zależnościach i powiązaniach z innymi parametrami tego procesu. W rozważaniach nad efektywnością procesu uczenia się–nauczania niewyjaśniona do końca pozostaje kwestia czynnika czasu. Pytanie typu: czy dany czynnik jest wprost proporcjonalny do efektywności kształcenia, czy odwrotnie proporcjonalny, czy należy tylko go uwzględniać, wciąż pozostaje otwarte (zob. Błażejewski, 2013, s. 4). Dlatego poszczególne rodzaje wskaźników mogą ujmować efektywność kształcenia w określonych momentach: badania wstępne, końcowe, dystansowe. W zależności od tego mówimy o statycznych lub dynamicznych wskaźnikach efektywności kształcenia (por. Denek, 1981).

Pośród wspomnianych wskaźników wymieniane są również wskaźniki o charakterze określonym i względnym. Pierwszymi posługujemy się wówczas, gdy zależność cech jakościowych i ilościowych w sposób jednoznaczny wiąże ilość w jedną charakterystykę jakościową procesu dydaktycznego. Ilustracją tego rodzaju wskaźników jest wskazanie odpowiedzi prawidłowej lub dystraktora w teście dydaktycznym. Stosowanie wskaźników określonych ma sens, jeżeli w teście stosuje się zasadę wyboru przy poszukiwaniu odpowiedzi w pytaniach wymagających od studentów prostego reprodukowania wiadomości, analizy cech pojęcia, precyzyjnej analizy przyczynowo-skutkowych więzi, związków, określonego łańcucha wnioskowania, obliczeń i wykorzystania formuł i metod przekształceń. Ze wskaźników względnych korzystamy wtedy, gdy dokonujemy interpretacji różnorodnych cech ilościowych i jakościowych procesu dydaktycznego. Postępujemy tak wówczas, jeżeli – obok określania postępów, jakie czynią uczniowie, rozpatrujemy również ich pracowitość i zainteresowanie przedmiotem.

Wielość czynników wpływających w znaczący sposób na efektywność edukacyjną sprawia, że dla racjonalizacji badań występuje potrzeba stosowania określonych modeli, zwykle zapisywane w postaci funkcji wielu zmiennych, przyjmujących

charakter zjawisk obserwowalnych i mierzalnych. Wpływa to bezpośrednio na odzwierciedlenie w doborze kryteriów efektywności kształcenia. Każde z kryteriów należy uznać za probierz, miernik, cechę charakterystyczną, za pomocą której można poznać, że coś jest naprawdę tym, za co się podaje (Denek, 2011, s. 339).

Prowadzone w latach 70. XX wieku badania nad efektywnością kształcenia w Polsce jednoznaczne wskazywały, że nie zidentyfikowano wówczas wszystkich możliwych wskaźników przynależnych poszczególnym elementom kształcenia, które należy uwzględnić przy dokonywaniu pomiaru efektywność. Po dwudziestu latach badań nad efektywnością kształcenia, Kazimierz Denek (1997) napisał „[…] wśród różnych półśrodków ustalania efektywności edukacyjnej szczególnie przydatne pozostają wskaźniki bezwzględnego i względnego przyrostu i trwałości wiedzy, postępów w nauce, poziomu wiedzy ilościowo-jakościowych rezultatów w nauce" (za: Denek, 1997a, s. 96). Wskaźniki, o których mowa, wpisują się w koncepcję „mistrzowskiego uczenia się" opartą na klasycznym podejściu Benjamin Blooma z 1976 roku w którym uczniowie otrzymują indywidualne instrukcje dla opanowania określonego zakresu materiału. Tak opisane wskaźniki, nazywane są przez Denka wskaźnikami analitycznymi do wyrażenia efektywności kształcenia, można zastosować do syntetycznego wyznaczenia efektywności edukacji metodą addytywną, multiplikacyjną i wykładniczą (por. Denek, 1977b).

Ekonomiczne aspekty efektywności w edukacji mogą zostać zaprezentowane poprzez wskaźniki: ekonomiczności i nakładochłonności kształcenia, kosztu kształcenia ucznia i absolwenta. Społeczny aspekt efektywności edukacji szkolnej mierzy się umiejętnościami absolwentów do uczestnictwa w życiu zbiorowym, umiejętnością pokierowania życiem rodzinnym, uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim. Natomiast twórczy aspekt kształcenia wyraża się aktywnością kreatywną uczniów, uczestnictwem w działalności kulturalnej (por. Denek, 1986).

Ocenę efektywności społeczno-kulturalnej można przeprowadzić, posługując się wskaźnikami subiektywnymi i obiektywnymi. Do pierwszych z nich zalicza się zadowolenie z wyboru szkoły, ocenę wpływu nauki na rozwój zainteresowań i zmian osobowości, satysfakcję z ukończenia szkoły, zadowolenie z życia oraz świadomość szans i perspektyw życiowych. Wśród wskaźników obiektywnych wyróżnia się m.in. awans społeczny i ekonomiczny, karierę zawodową, aktywność kulturalną, działalność społeczną.

ZWIĄZKI EFEKTYWNOŚCI I SKUTECZNOŚCI KSZTAŁCENIA

W literaturze dość często efektywność, zwłaszcza w kontekście kształcenia, jest utożsamiana ze skutecznością. Obecnie przyjrzyjmy się efektywności i skuteczności na gruncie dla nich konstytutywnym – ekonomicznym.

Skuteczność odnoszona jest do celu i do jego stopnia realizacji. Efektywność natomiast odnosi się do zasobów służących do realizacji procesów (zob. Skrzypek, Hofman, 2010, s. 28). W ekonomii koncepcję efektywności wyprowadza się z definicji dobrobytu społecznego (por. Vilfredo Pareto, Jeremy Bentham, John Richard Hicks, Nicholas Kaldor, John Forbes Nash), budując funkcję dobrobytu społecznego Henri Bergsona, która stanowi swoisty zbiór osądów wartościujących. Według Paula A. Samuelsona i Williama D. Nordhausa „efektywność to najbardziej skuteczne zastosowanie zasobów społeczeństwa w procesie zaspokajania braków i potrzeb ludzi" (za: Samuelson, Northaus, 2005, s. 26). W dalszym tekście wskazują oni ponadto, że efektywność jest procesem, w którym społeczeństwo wydobywa z konsumentów ich maksymalne zadowolenie przy zastosowaniu dostępnych środków (za: Samuelson, Northaus, 2005, s. 443). Efektywność procesów zwykło się oceniać w kategoriach ich przyczyniania się, do osiągania celu, a nie w kategoriach indywidualnej produkcji czy zysku. Gdy zatem zmienia się cel, wielkość albo granica organizacji, zmieniają się też funkcje procesów optymalizacji nowego systemu. Geary A. Rummler i Alan Brache, podkreślają, że najbardziej utalentowani i zmotywowani pracownicy mogą poprawić efektywność organizacji tylko w takim stopniu, w jakim pozwalają na to procesy organizacji (por. Rummler, Brache, 2000).

W rzeczywistości gospodarczej stanem pożądanym jest „powiązanie skuteczności i ekonomiczności z korzystnością. Można bowiem działać skutecznie, a nieekonomicznie, można także skutecznie i ekonomicznie szkodzić lub działać na korzyść" (Niedzielski, 2011, s. 20). Jak podkreśla Eugeniusz Niedzielski, współczesne zarządzanie organizacją wymaga włączenia do oceny sprawności zarządzania kryterium słuszności społecznej, co wynika z faktu, że skuteczność działania i słuszność społeczna oddziałują na ekonomiczność i korzystność (Nowosielski, 2008, s. 39–46). „Takie postrzeganie sprawności działania poszerza klasyczny, prakseologiczny zestaw kryteriów jej oceny o perspektywę społecznego uzasadniania istnienia i działania organizacji" (Niedzielski, 2011, s. 21–22).

Powróćmy do aspektu pedagogicznego związanego z efektywnością i skutecznością kształcenia. Przy ocenie skuteczności nie bierze się pod uwagę kosztu. O skuteczności mówimy wówczas, gdy rozpatrujemy tylko stronę wyniku kształcenia (szczególnie rezultaty uczenia się). Natomiast pojęciem efektywności posługujemy się wówczas, gdy wraz z wynikami rozważamy również nakłady.

Inaczej rzecz ujmując, efektywność kształcenia to problem relacji, porównania uzyskanych rezultatów z poniesionymi na ten cel nakładami. Stąd, jak pisze Denek (1980), „skuteczność jest elementem składowym efektywności kształcenia, która zakłada osiąganie zamierzonego celu w określonym czasie z pomocą niezbędnych środków" (s. 41). Takie zbliżenie omawianych określeń, często implikuje błędnie wymienne ich konotowanie. Zapewne może być to wynik łączących je podobieństw. Priorytet podobieństw zasadza się na różnicach w procesie kształcenia, w którym łatwiej jest określić stopień realizacji celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych, niż wymierzyć związane z tym nakłady.

Skuteczność kształcenia jest stosunkiem między osiągniętym wynikiem a zamierzonym celem. W ślad za tym poglądem Saturnin Racinowski (1974) twierdzi, że skuteczność jest terminem tożsamym z celowością. Natomiast efektywność kształcenia wyraża pozytywne w sensie pedagogicznym cechy procesu dydaktyczno-wychowawczego i stosunek wyniku osiągniętego do zamierzonego. A termin „skuteczność kształcenia" uzupełnia pojęcie wydajności procesu dydaktyczno-wychowawczego w stosunku do kosztu traktowanego jako niezmienny.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

W świetle różnorodnych stanowisk wypracowanie jednoznacznej teorii efektywności kształcenia wydaje się niewykonalne. Pozostaje więc prowadzenie badań, które dookreśliłyby związek pomiędzy dwoma zmiennymi: efektywnością kształcenia a czynnikami, które ją warunkują (zob. Hnatiuk, 2020, s. 5). Reasumując powyższe rozważania zwróćmy uwagę na kilka już sygnalizowanych aspektów:

1. Problematyka efektywności (w tym efektywności kształcenia) pozostaje terminem interdyscyplinarnym i niejednoznacznym. Jest ujmowana w płaszczyznach wartości teoretycznych i utylitarnych.
2. Efektywności kształcenia już od wielu dekad pozostaje w kręgu zainteresowań dydaktyki ogólnej. Dydaktyka ogólna zajmuje się procesem nauczania i uczenia się, warunkami, w których on przebiega, oraz efektami. O efektywności kształcenia mówimy, kiedy jej ekwiwalenty przyczyniają się w optymalnym stopniu do osiągnięcia założonych wartości i celów.
3. Pierwotnie efektywność kształcenia była rozpatrywana w kontekście podniesienia jakości procesu nauczania, badano i modyfikowano komponenty owego procesu, których doskonalenie miało podwyższać poziom kształcenia. Gromadzone doświadczania doprowadziły do przewartościowania oceny samego procesu. Spowodowało to przesunięcie efektywności kształcenia do kategorii metodologicznej. Co oznacza, stworzenie miary procesu,

z podziałem jakościowym i ilościowym. Owo przesunięcie efektywności kształcenia nadało charakteru wartościującego.

4. Efektywność kształcenia wyraża zespół pozytywnych cech procesu kształcenia, działań sensownych, jednocześnie społecznie i ekonomicznie uzasadnionych, przynoszących najlepsze rezultaty w postaci wyników w nauce, obejmujących: wiedzę, umiejętności, nawyki, zainteresowania i zdolności poznawcze oraz przekonanie i przyzwyczajenie do ustawicznego kształcenia się.
5. Efektywność kształcenia jest systematycznym miernikiem poziomu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Można ją odnieść do uczniów danej klasy, szkoły czy całej edukacji. Efektywność edukacji w sensie dydaktycznym, wyraża zespół przedsięwzięć pozwalających na osiąganie maksymalnych wyników w nauce przy minimalnym nakładzie czasu i wysiłków nauczyciela i uczniów. Stwierdzoną efektywność kształcenia szkolnego należy odnieść do realnych warunków procesu dydaktyczno-wychowawczego.
6. W edukacji z terminem „efektywność" spotykamy się w znaczeniu podwójnym: węższym i szerszym. W znaczeniu węższym, efektywność przeciwstawiana jest ilości. Oznacza to, że te cechy i właściwości (których nie można zmierzyć, a są do opisu pracy szkoły niezbędne), możemy zastąpić przez: deprecjację, selekcję, zmianę logiki czy opinii środowiska. W drugim przypadku (szerszym) efektywność, łączy wspólne cechy: mierzalne i niemierzalne.
7. Efektywność kształcenia w trakcie prac badawczych zyskała nowe kręgi naukowej uwagi w aspektach: psychologicznych, socjologicznych i kulturalnych. Psychologiczne dotyczą wyników związanych z indywidualnym rozwojem ucznia/studenta w zakresie: procesów myślenia, rozwoju mowy, zdolności poznawczych, zainteresowań, samodzielności poznawczej, tempa i stylów uczenia się, dążeń, zamiłowań, potrzeb psychicznych. Socjologiczne są związane z wypełnianiem założonych celów i zadań edukacyjnych oraz funkcji społecznych. Może być ona mierzona przygotowaniem absolwentów do uczestnictwa w życiu grupy, radzeniem sobie w różnych sytuacjach życia, umiejętnością pokierowania życiem rodzinnym, uczestnictwem w organizacjach. Kulturalna mierzona efektywnością twórczą uczniów i absolwentów.
8. Efektywność dydaktyczna we wszystkich swoich rodzajach ma spełnić dwie podstawowe funkcje: diagnostyczną i formalną. Wspomniane dwie funkcje efektywności wzajemnie się uzupełniają. Istnieje między nimi ścisła współzależność. Oznacza to, że znając potrzeby przyszłego pracodawcy, możemy dążyć do wykształcenia dobrego pracownika.

9. Dalsze rodzaje efektywności mogą być określone, przy przyjęciu za podstawę korzyści, jakie osiągamy dzięki procesom edukacyjnym. W takim przypadku mówimy o efektywności indywidualnej, społecznej, ekonomicznej i pozaekonomicznej. Te rodzaje możemy odnieść do wcześniej wspomnianych, efektywności zewnętrznej i wewnętrznej. Każdy z rodzajów efektywności, w zależności od przyjętej metodologii badań, może mieć charakter efektywności ilościowej bądź jakościowej, ale także ilościowo-jakościowej lub jakościowo-ilościowej.

BIBLIOGRAFIA

Adamska, A. (2017). Efektywność e-nauczania z perspektywy szkoły wyższej. *Edukacja Ekonomiczna i Menedżerów*, 2(44), 83–95.

Denek, K. (1977a). *Z zagadnień metrologii dydaktycznej*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.

Denek, K. (1977b). Predyktory i kryteria efektywności kształcenia. *Ruch Pedagogiczny*, 4.

Denek, K. (1981). *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa: PWN.

Denek, K. (1997). Efektywność Edukacji Szkolnej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej*, 30, 91–106.

Denek, K. (2011). Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy, t. II. W: Dydaktyka akademicka i jej efekty. Poznań.

Denek, K. (2013). Znaczenie rozeznawania efektywności kształcenia w jego unowocześnianiu. W: L. Pawelski (red.). *O poprawę efektywności kształcenia* (s. 97–112). Szczecinek: PSNT.

Drozdowicz, Z. (2008). Sztuka waloryzacji. *Forum Akademickie*, 12, 25–27.

Furmanek, W. (2012). Problemy efektywności edukacji informatycznej i informacyjnej. *Dydaktyka Informatyki*, 7, 11–44.

Gurycka, A., Kofta, M. (1993). Wychowanek jako podmiot działań. W: A. Bogaj (red.). *Efektywność kształcenia* (s. 179). Warszawa.

Hnatiuk, M. (2020). Czynniki społeczne warunkujące efektywność kształcenia. Czynnik polityczny. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 5.

Hnatiuk, M. (2020). Determinanty gospodarcze warunkujące efektywność kształcenia w Polsce i na Ukrainie, *Szkoła – Zawód – Praca*, 20, 107–121.

Janicka-Panek, T. (2018). Zadania zawodowe nauczycieli przedszkoli w kontekście celów wychowania oraz oceny efektywności wychowania przedszkolnego. W: A. Solak (red.). *Edukacja zawodowa i ustawiczna* (s. 221–235). Warszawa: APS.

Jeruszka, U. (2008). *Przemiany w sferze pracy we współczesnym świecie w kontekście potrzeby edukacji permanentnej*. W: R. Gerlach (red.). *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie* (s. 278–285). Bydgoszcz: UKW.
Kowal, W. (2013). Skuteczność i efektywność – zróżnicowane aspekty interpretacji. *Organizacja i Kierowanie*, 4(157), 11–23.
Kruszewski, K. (1987). Zmiana i wiadomość, [w:] S. Plebański. *Perspektywa Dydaktyki Ogólnej* (s. 134–137). Warszawa: Wyd. Naukowe UAM.
Kuc, B. (2015). *Aksjologia organizacji i zarządzania. Na krawędzi kryzysu wartości*. Warszawa: Ementon.
Maison, D. (2016). *Raport – Przyszłość Polskiej Nauki – potencjał i bariery współpracy biznesu z nauką*.Warszawa: Wyd. Fundacja Warszawa Enterprise Institute.
Mesjasz, C. (2009). Przegląd koncepcji efektywności władania korporacyjnego. *Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego*, 1, 277–289.
Niedzielski, E. (2011). *Wybrane zagadnienie z podstaw zarządzania*. Olsztyn: UWM.
Nowosielski, S. (red.). (2008). *Procesy i projekty logistyczne*. Wrocław: WUE.
Okoń, W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Żak.
Racinowski, S. (1974). Pomiar i ocena osiągnięć ucznia oraz sprawności pracy szkoły. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 23–25.
Rummler, G., Brache, A. (2000). *Podnoszenie efektywności organizacji. Jak zarządzać „białymi plamami" w strukturze organizacyjnej?* Warszawa: PWE.
Samuelson, P.A., Nordhaus, W.D. (2005). *Ekonomia*. Warszawa: PWN.
Skrzypek, E., Hofman, M. (2010). *Zarządzanie procesami w przedsiębiorstwie*. Warszawa: Wolters Kluwer.
Szymańska, E. (2009). Zastosowanie metody DEA do badania efektywności gospodarstw. *Journal of Agribusiness and Rural Development*, 2, 249–255.
Wenta, K. (2013). Efektywność i efekty praktyk pedagogicznych. W: J. Grzesiak (red.). *Efektywność i efekty praktyki pedagogicznej* (s. 25–35). Konin: PWSZ.

EFFECTIVENESS OF EDUCATION IN POLISH DISCOURSE – TYPES AND VARIABLES

Introduction: The effectiveness of education in literature is described in the theoretical and application areas. Efficiency directly connotes multidimensionality and multithreading. In education, the term appears twice, in a narrower and broader sense. In a narrower sense, efficiency is opposed to quantity. It identifies those features and qualities that cannot be measured and are necessary in the school's job description. In the second case, efficiency combines measurable and immeasurable features. The text of the article largely refers to Polish research explorations of this area, although in some places it also cites the positions of foreign researchers.

Research Aim: In this area, we can assume the desirability of reviewing the variables occurring in the study of the effectiveness of education, i.e. regarding: work of students, teachers, learning objectives, principles of education, education content, education methods, forms of education, didactic aids, material and technical base and other variables .
Evidence-based Facts: In terms of history, the effectiveness of education set expectations for teachers and students in terms of cognitive, emotional and psychomotor performance. On the cognitive level, the subject of research was: knowledge, understanding, application, analysis, synthesis. In the emotional sphere: perception, reaction, evaluation, organizing, characterizing, and in the psychomotor sphere: perception, attitude, guided response, adaptation, originality.
Summary: The discussed various aspects of the effectiveness of education overlap and are not easy to separate. In order to improve the didactic and educational process, it is necessary to conduct research on all the forms of effectiveness that occur within it. It seems obvious if we treat the efficiency of school education as a global name for its various varieties.

Keywords: education efficiency, education process, indicators, teaching